

# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## A cselekvő iskola lélektani alapjai\*

1. A mai nevelésügyi mozgalmakban és irodalomban mi sem oly gyakori, mint a *réginek* és *újnak* szembeállítása. A reneszánsz óta voltaképen mindig és szakadatlanul a nevelésnek megújulásáról és forradalmáról van szó; de olyan határozottsággal s oly meggyőződéses öntudattal talán még sohasem helyezték szembe az új világ követelményeit a régiek alapfelfogásával s módszereivel, mint ma, az »új iskola, új nevelés«, a »réformeaz l'école!« jelszavainak idején. A megújulás törekvései többféle szempont szerint csoportosítják a (lényükben azonos) reformgondolatokat; egyik ily kristályosodó pont: a *cselekvés* (Ferrière), a *tett* (Lay), a *munka iskolája* (Kerschenssteiner) elnevezéseiben és erőfeszítéseiben mutatkozik. Ezekben a jelszavakban és törekvésekben kifejezésre jut a századeleji, de különösen a háború utáni emberiség mély elégtelensége a régi (főként Herbarti) szellem uralma ellen a nevelés elméletében s gyakorlatában, épúgy, mint más régebbi, kísérletekben vagy intő vészkiáltásokban; ezekre az »új« és a »cselekvő« iskola sűrűn hivatkozik, mint szellemi elődeire (Rousseautól indulva Tolstojon, Ellen Keyen, Foersteren keresztül Claparèdeig vagy Deweyig). Petersen találóan állítja szembe a régi és új iskola egész szellemét, mikor megvonja »a régi iskola profilját« s vele szembe helyezi nagy követelményként a »neue Gesinnung«-ot (Die neu-europäische Erziehungsbewegung. 1926.). Más a fogalmunk és követelményünk ma már az iskola egész szerkezetével, a tanítónak és nevelőknek a szülői házhoz, a növendékhez való viszonyával szemben, mint a bennünket közvetlenül megelőző

\* A szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának módszeres értekeztétén (f. évi november hó 8.-án) tartott előadás.

nemzedékeknek. Találójában alágha lehetne ezt az új szellemet s követelmény-ideált jellemezni, mint »a cselekvő iskola« elnevezésével s a benne rejlő fogalmi sajátosságokkal. Egyik oldalán áll a régi, a »passzív« nevelés elmélete és gyakorlata; ez Herbart gondolatvilágán alapszik; — másfelől biztatóan int felénk az »aktív iskola«, melynek az elnevezést *Bovet* adta (1919), de amelynek gazdag kifejlődését oly munkások biztosították, mint *Ferrière*, *Claparède* (az ő elve a »funkcionális nevelés«, melyet a növendék sajátos, életkorhoz kötött lelki tevékenységeinek az egész ember szerkezeti egységében való szemlélése s szerepüknek ebből a szempontból való respektálása jelleméz), *Dewey* és mások, kiknek elméletei más és más végső filozófiai alapokon nyugszanak, de egy, legfőbb elvben mégis találkoznak s ez a növendék természetes lelki tevékenységének az egész nevelés középpontjába való beleállítása.

2. A régi, vagyis »passzív« iskola szellemi atyja *Herbart*, kinek felfogása az egész múlt századnak német nevelését, de vele együtt másokat is döntően meghatározta. Herbartot a korabeli »képességek pszichológiája« elleni küzdelme egy »passzív« nevezhető lélektani rendszer kialakításába sodorta: úgy gondolta, hogy a *képzelemekkel* helyettesítve a képességeket s az elemek (mechanikai törvényekre visszavezethető) játékával a lelki képességeknek tulajdonított emberi cselekvések s viselkedések magyarázatát, oly lélektant nyújthat, mely a nevelésnek kellő elméleti és gyakorlati alapot nyújt. Különösen passzív jellegűvé tette ezt a lélektani rendszert Herbartnak az a meggyőződése, hogy a képzeteket legfőképen, vagy egyedül a *külső* benyomások határozzák meg; a külső, érzéki ráhatások döntik el a képzetek keletkezését, egymáshoz társulását, kombinációikat, szétválásukat stb.; az érzelmek, törekvések pedig nem eredeti, primér adottságai a léleknek, hanem a képzetek játékának folyományai, tehát másodlagosan és a képzetektől függően létesülő jelenségek. E felfogás egy csapással többféle hasznót is látszott jelenteni: egyrészt az érzelmek és törekvések világát egyoldalú determináltságúnak tüntette fel, azaz csak a képzetektől gondolta őket függésben lévőeknek s így megfosztva őket saját ösi erejüktől, a képzeteknek rendelte alá; mivel pedig az oktatásban képzeteket nyújthatunk, tőlünk függ, kellő képzetesoportositással a növendék érzelmeit, akarát, érzületét és erkölcsi-ségét befolyásolni, sőt döntően meghatározni. A herbarti oktatás tehát lényege szerint erkölcsi nevelés is (*Gesinnungsunterricht*), mert az erkölcsiség épügy függvénye az oktatásnak, mint az érzület és akará s a képzeteknek. Továbbá: mivel a külső behatások, melyek a képzeiteinket meghatározzák, matematikai törvényszerűségnek engedelmesskednek, felmerül Herbart elméjében egy matematikai pszichológiának a gondolata (a későbbi pszichofizika, *Fechner*). A fontos ebben a filozófiai elképzelésben az a mozzanat, hogy a lélek: lényege szerint passzív, befo-

gadó jellegű marad; a tudatunk sem egyéb ezen felfogás értelmében, mint színpad, hol a képzetek úzik szakadatlan játékkukat, — vagy pedig szemlélő, ki tudomásul veszi az előtte lepergő eseményport, de abba *aktivan* beleavatkozni képtelen. Ez a gondolkozásmód és filozófiai elmélet hozta létre a passzív iskolát, melyben a tanuló lelke csak a *befogadás* szerepére van szorítva, — üres lap, melyre majd a »nevelő oktatás« fogja ráírni a maga betűit és mondatait; az egyéniségfelfogás többi részletei is a passzivitás jegyében állanak itt: a tanuló főerénye a figyelem és a szorgalom, az iskola padján a nyugalom és a mozdulatlanság, mert hiszen nem kell egyebet tennie, mint a tanító közléseit, ráhatásait minél teljesebben befogadnia, képzetkapcsolódásaikban feldolgoznia és megőriznie. A Herbart-féle lélektan szerint még az appercepció és az érdeklődés sem teszi az oktatást vagy a növendéket cselekvővé: az appercepció, ez a sokszor és mégis elégtelenül elemzett jelenség sem egyéb, mint az új képzetnek a régiek közé való beleilleszkedése, tehát lényegében mechanikai-passzív folyamat eredménye; az érdeklődés pedig csak az oktatás végére helyezett, annak végső eredményeképpen, koronája gyanánt jelentkező lelki tény csupán, nem pedig a növendék nevelésének első, alapvető rugója, ahogyan az új nevelés elméletei kívánják. Mindenütt a lélek passzivitására vezetnek a herbarti tanból vonható következtetések, akár a növendék iskolai életét, akár értelmi működéseit, akár a tanítás és tanulás lényegét, vagy az erkölcsi érzület kialakulását vesszük számba; azért nevezte el *Gaudig* találóan az iskolának ezt a herbarti típusát »Lehrschule«-nak, hol csakugyan nem történik más, mint »tanítás«, még pedig kizárólagos egyoldalúsággal (a tanulónak nyújtott képzetekkel) és »tanulás« (Lernschule), azaz, képzetek befogadása, megőrzése, összekapcsolása; ebben az iskolában szükségképpen háttérbe szorul mind a tanítónak, mind a növendéknek egyénisége, spontaneitása, kezdeményező ereje és önállósága s helyette a »módszer« válik egyetemes érvényűvé s minden tanulási eredményt biztosító középponttá, — a módszer, mely a képzetek megszerzésének lényegén alapuló egymásutánt nyújt, mellékessé és elhanyagolhatóvá téve a tanító és tanuló egyéniségét.

3. Természetes, hogy ez a felfogás csak addig tehetze az oktatás és nevelés alapjait, míg az emberi lélekről alkotott képünk meg nem változott. Mihelyt utat tör magának az a belátás, hogy nem a képzetek teszik lelki életünk legfontosabb, legmélyebb alapjait, — hogy a képzetek nemcsak hogy nem egyedüli, de nem is legdöntőbb alakító egyéniségünk fejlődésének és cselekvéseinknek, — hogy a képzetvilág »alatt« van egy hatalmas réteg, az ösztönök, tendenciák, akarások, vágyak, indulatok, szenvedélyek rétege s mindezek keletkezésükben és működésük törvényszerűségeiben csak *részen* függenek (vagy függetlenek) a képzetektől: akkor szükségképpen kell, hogy megváltozzék a

tanulóról és iskoláról való egész felfogásunk, s a passzív iskola átengedje a helyét az új lélektanon alapuló iskolának, éppen a cselekvő és cselekedtető iskolának. S valóban így is történt: annak a nagy változásnak, mely a mai nevelői gondolkodás átlagát és színvonalát elvlasztja a régitől, nemcsak a társadalmi, politikai, gazdasági világválsággal való elégedetlenség, hanem az emberről, az emberi lélekről s annak fejlődéséről való új, (és ezúttal tudományosabb) lélektan is előidézői közé tartozik. Mikor az új lélektan, az emberi és gyermeki lélekről való megváltozott felfogása alapján a cselekvő és cselekedtető iskolát sürgeti, akkor le kell, hogy számoljon azokkal az eddig felmerült összes konkrét iskola-típusokkal is, melyek ugyancsak a cselekvés valamiféle megvalósítását sürgetik, azonban nem mindenkor indulnak ki az emberi (és gyermeki) lélekben rejlő *valódi cselekvési (aktív) lényegeknél* meglátásából, vagyis nem adnak számot maguknak arról, mi az a »*cselekvő lelki*«, mi a lélekben az »aktivitás«, hanem inkább a dolog gyakorlati oldalára helyezve súlyt, nyomban a cselekvő tanítás és fejlesztés megszervezéséhez fognak. Ilyen, néha egyoldalú és hézagos lélektani alapvetésen nyugszanak az oly gyakorlati berendezkedések, melyek »vonzó iskolát«, »vidám iskolát«, »munkaiskolát« hoznak új gyanánt a régi helyébe, vagy hangoztatják (régóta fogva!) a növendék »öntevékenységének« elvét, anélkül, hogy kiegészítenék a vonzó, vidám stb. elnevezésekben rejlő (helyes, de elégtelen) mozzanatot a *cselekvés egészéhez* szükséges egyéb lélektani járulékokkal. Pedig világos, hogy csak a *cselekvés teljes rajzán*, annak kimerítő lélektani fogalmán alapulhat az a valóban *aktív* iskola, mely számunkra a jövő ígérete és remény-sége. Hogy példát mutassunk arra, mily pontokon lehetne és kellene kiegészíteni a »cselekvés« nem teljes és nem kielégítő fogalmazását, mely sok helyen szembeötlő, tekintsük a Kerschens-teiner-féle »munkaiskola« lélektani szerkezetét. K. »munkaiskolája« a »cselekvésnek« körét a kézimunkára és a gépies munkára látszik szorítani, bár K. kijelentette (Schreibnerrrel szemben), hogy a kézimunkával együtt a szellemi tevékenységet is a munkaiskola lényegébe tartozónak tekinti; és nem idegenkedik a munkaiskola programjába a játékot is belefoglalni; mindezek és egyúttal a Schreibnertől tovább fejlesztett alap-gondolatnak »szabad szellemi tevékenység« iskolájává való átalakítása is, mutatják, hogy itt a cselekvésnek (aktivitásnak) nem elég mélyről vett s nem kielégítő teljességben kidolgozott fogalmával van dolgunk. Világos azonban, hogy a cselekvés iskolájának és eljárásainak csak egy teljesen kielégítő aktivitás-fogalommal lehet felépülnie. A cselekvésnek legbővebb elemzését Allersnél találjuk (Das Werden der sittlichen Person, 1912, 18—25 ll.), s az ő fejtegetése nyomán a lélektani cselekvés-fogalomnak következő, teljesebb és mélyebből induló rajzához juthatunk el: a) Az emberi személyiség megismerésében az első

és legszembeötlőbb mozzanatok az ő *tevékenységei*: *akciói* és *funkciói*. Akciónak nevezzük a személyen fizikailag vagy lelki-  
leg »kívül« álló, — funkciónak pedig a személyen »belül« álló  
tárgyra, mozzanatra irányuló cselekvést (pl. célbadobás, olva-  
sás: »akciók«; amikor a gyermek saját testével játszik, mikor  
önmagunkra eszmélünk, saját gondolatainkkal foglalkozunk:  
»funkciókat« fejtünk ki. Természetes, hogy *teljesen*, abszolút  
értelemben vett »külső« céljai cselekvésünknek nincsenek, az  
itteni megkülönböztetés csak viszonylagos értelmű). Az akciók  
és funkciók főbb osztályai: *hozzáfordulás* a tárgyakhoz, vagy  
*elfordulás*, *tanulás* vagy *utánzás*, *játék* vagy *alkotás*, stb.;  
*eredményeik* a külső »mű« vagy az önalakításban mutatkozó  
fejlettségi fok; lehetnek a *személyiség egészéhez* fűződők, vagy  
annak töredék részletéhez; *automatizáltak*, vagy pszichés közbe-  
iktatással lefolyók stb. Az akciók és funkciók szövődményei, bizo-  
nyos állandósági jelleggel, a viselkedések, (belső és külsők),  
a jellemvonások, további fogalmi rendszerezésben: a típusok,  
beállítódások és jellemek; — az idő folyamán előálló játékok  
adja az egyén »életdrámáját«. — b) Minden akcióban és funk-  
cióban az »én« állást foglal a »nem-én«-nel vagy önmagával  
szemben. Ily állásfogalások a legelemibbi észrevevésektől kezd-  
ve a sejtések, vélekedések, ítéletek, elhatározások, célkitűzések,  
akarások, érzések sorain keresztül a megvalósításokig, tettekig  
stb. mindnyájan »tevékenységek«; még a legparányibb gondo-  
latrezdülés is megváltoztatja valamiképpen vagy az én (mikro-  
kozmosz), vagy a nem-én (makrokozmosz) képét. Az erkölcsi  
cselekvés is azon nyugszik, hogy cselekvéseinkkel *okok*, okfor-  
rások vagyunk, s a változásokért felelősséggel tartozunk. —  
c) A tevékenységeink végső *forrásai* egyfelől az öröklött, vagy  
másodlagosan szerzett tendenciák, ösztönök, hajlamok, — a  
szükségletek s különböző impulzusok, érdeklődések és érdekelt-  
ségek, — másfelől a tárgyi világnak (a nem-énnek) behatásai,  
melyre bensőségeink nagy része irányul, vagy vele összehan-  
goltságban van. Legvégső alap pedig a személyiségünk mélyén  
rejlő *konstitúció*, mely egyszerre adja életes és lelki egyénisé-  
günk utolsó lélektanilag elérhető forrását. Innen ered az az  
energia-összeg is, melynek sztatióner változásaiból áll lelki éle-  
tünk időben kifejlődő folyama: egyensúlyok, ezek bomlásai, majd  
újra való helyreállításai, feszültségei és megoldásai, pszichés  
elégedetlenségek és kielégülések stb. adják a lelki élet dinami-  
káját. Az energikus tényező minden akcióban és funkcióban (v.ö.  
Boda: Bevezető a lélektanba 1934. 154/5. l.) benne van. — d) A  
tevékenységhez kell bizonyos *érzékenység*, kellenek *képességek*,  
*időbeli jegyek* (gyorsaság, lassúság, periódusos, szakgatott jel-  
leg stb.), lereagálások is. — e) Az aktivitás ugyan minden lelki  
mozgás lényegéhez tartozik, de a gyermek s a felnőtt aktivitásá-  
ról különleges értelemben is szólhatunk: egyrészt vannak »ak-  
tív« és »passzív« típusok, ami csak annyit jelent, hogy *aktívabb*

és *passzívabb* személyiségformákat tudunk elválasztani, de teljesen »passzív« lelki élet nincs, —mindegyik fajta lelki tevékenység: valamilyen fokú tevékenység; másrészt jól meg lehet figyelni, *egyes* tevékenységek fejlődési fokait, sőt mintegy ki-pattanását a csecsemő- és gyermekkorban, amint erre különösen *Ch. Bühler* gyermektanulmányai szép példákat mutatnak (*Kindheit und Jugend*, 1931. 3. kiad.: az első életév közepén mint válik a közömbös tárgyi inger megfigyelt, majd érdeklődéssel keresett ingerré; hogyan válik az éppen kialakult kis személyiség dacossá, a 3. év körül, mikor is az először ízelt személyiség-tevékenység a makacosság és dac formáiba csap át; ugyanez a serdüléskorban stb.).

A cselekvő és cselekedtető iskolának tehát a cselekvés teljes és jól tagolt fogalmából kell kiindulnia s azt a meggyőződését, hogy az emberi lelki élet a maga lényege szerint folytonos és meg nem szűnő aktivitás, tudományosan el kell mélyítenie; melyekkel fentebb a »cselekvés« fogalmát jellemeztük. Így cselekedve nem is kell oly messzire hatolnunk, mint pl. *Ferrière* teszi, aki egyenesen *Bergson* »teremtő fejlődését« helyezi lélektanának és neveléstanának alapjául s úgy látja, hogy a »lelki« lényege szerint ilyen teremtő kifejlődést jelent; ily metafizikai (és nehezen igazolható, sőt ellentmondásokat rejtő) megalapozásra a cselekvő szellemű iskola és az aktivitás lélektana nem szorul rá. Elég dinamikus tényezőt tartalmaz a lelki alapoknak az a táblázata, melyet fentebb közöltünk, ahhoz, hogy meggyőződjunk a lelki élet eleven, lüktető, fejlődést hordozó, aktív mivoltáról és ne essünk újra vissza egy passzív lélektan szintjére.

4. A lélek aktív voltának hangsúlyozása mellett van az új nevelői törekvéseknek még egy másik termékeny forrása is: ez a gyermeklélektani kutatások hatása. A régibb pedagógiai irányzat hangoztatta ugyan, hogy a nevelendő lelkét ismernie kell annak, aki nevelni akarja, de ez az elvi álláspont csak újabban vezetett el a gyermek lelkének igazi megismerésére, törvényszerűségeinek, egyéni működése feltételeinek valódi megfigyelésére és respektálására. A régiek inkább csak sejtették és kitalálták, semmint tudományosan kutatták s megállapították volna az általános lelki fejlődés korszakait, menetét, alapjait, az érés és tanulás viszonyát, s az egyes tevékenységek sajátos fejlődési jellegzetességeit (émlékezet, külső világ megismerése, érzelmek, erkölcsiség fejlődése stb.). Csak a legújabb kutatások (*Werner* és *Piaget* neveit emeljük csak ki e helyen) szolgáltatták nekünk a fejlődés egyetemes törvényét: a differenciálódás és koncentrálódás törvényét és a részletfejlődések érdekes és sokszor meglepő megállapításait (pl. hogy a gyermeki fantázia egyáltalában nem oly gazdag, élénk és magasrendű, mint régebben vélték), és vezettek rá a szellemi életkor és elmaradás fokainak mérésére (*Binet*). Ezek nélkül a lényeges lépések nél-

kül a gyermeki tevékenység természetével, fokozataival, az érdeklődés fejlődésével és kíváncsiságaival egyáltalán nem lehetnénk tisztában s bizonytalanul tárogatóznánk a pedagógia lélektani alapvetésének kérdésében. Ugyanígy nagyon elmélyítette a nevelők elméletét és gyakorlatát a differenciás lélektan is, mely végső eredményben a lélektani típusoknak a nevelésben való jelentőségére mutatott rá s követelte azok tiszteltetésben tartását az oktatásban s nevelésben, s ezen túlmenve, a pályaválasztás problémájának megoldásában is. A fejlődés menetének a szemlélete a cselekvés és cselekedtetés pedagógiájában sok utalást és ösztönzést nyújt a ma emberének. Ha látjuk például a dackorszakok megjelenését a fejlődő gyermek és ifjú lelkében; ha tapasztaljuk a fejlődés egyes szakaszainak törvényét, mely szerint a szervezet egyszerre csak egy dolgot tud jól végezni és stagnálást mutat valamely lelki (vagy biológiai) tevékenységi körben, hogy aztán annál jobban nekilendüljön (*»reculer pour mieux sauter«*, Claparède); hogy a reális felelősségérzet még nem fejlődhetett ki 13—14 éves korban úgy, ahogyan 2—3 évvel később jelentkezik s így a pályaválasztás is csak ekkor nyer értelmet; hogy minden helyes értelmi cselekedtetésnek meg kell várni a fejlődési korát s ezeket, a korokat meg kell állapítani a helyes nevelés érdekében: mindez csupa oly *elemi* blátás, melyek nélkül a nevelői tevékenység vagy energiapocsékolássá, vagy a gyermeki cselekvések természetellenes alakításává válik, — ennek pedig éppen a passzivitásba való sülyedés a természetes következménye. Ugyancsak a lélek aktivitásának ebből az értékeléséből fakad a *nevelés* fogalmának újabb megvilágítása is: a nevelés nem egyszerűen csak »ráhatás«, — a felnőtt, vagyis kész embernek ráhatása a fejletlenre és tudatlanra; nemcsak e hatás »befogadását« jelenti a nevelés fogalmának ezen újabb szellemű értelmezése, hanem egyfelől a növendék feldolgozó, már receptivitásában is tevékeny, érdeklődésével a dolgoknak elébemenő tevékenységét, másfelől a nevelésnek inkább mint *segítésnek*, a fejlődésakadályok elhárításának, mint ösztönzésnek jellemzését jelenti. A nevelés csak segítség, mely a növendék fejlődését az önuralom felé egyéniségének a konstitúcióban adott lehetőségei szerinti egyéni létteljessége felé irányítja. E. segítség lehet pozitív fejlesztés, mely az egyes képességek szerint különböző mértékű lehet (pl. a matematikai képesség fejlesztésének kérdése más, mint az idegen nyelvek tanulásának képessége és kérdés, miképpen fejleszthetők?), — és lehet meglévő és helytelen gátlások lebontása, — tendenciák kielégítése, — lehet pótló kielégítésre is gondolni a nevelői ráhatások körében (a fantázia terén: pl. a 12 éves kor körül felépő kalandvágy, leveztetése olvasmányokkal), — új izgalmak, ingerek, érdeklődések keltésében is állhat az, amit nevelőhatásnak mondunk: ám mindez lényegében csak *segítség* marad, — egy faji és egyéni életvonal természetes menetének útjából az

akadály eltüntetése s a fejlődés valódi, helyes, értékes vonalának diadalra segítése.

5. Melyek már most a cselekvő iskola lélektani vezető elvei? Az alapokat, melyeken az idetartozó nevelők és pszichológusok felfogása nyugszik, fentebb láttuk. A *konkrét* elvek és sarktételek pedig, melyek amaz alapbelátásoknak gyakorlati alkalmazását vannak hivatva vezetni, a következőkben foglalhatók egybe: a) a cselekvő iskola *egyéni munkát* kíván az iskolai növendéktől. Nem passzív befogadást a növendék részéről, nem az egyetemes módszer által előkészített személytelen ismeretté préparált tudásanyag tudomásulvételét, hanem annak személyes feldolgozását. Kívánja, hogy a növendék a *saját* módszerét alkalmazza a *saját maga által felfedezett* kérdések megoldásában. Problémalátás és problémamegoldás: ez a cselekvő iskola módszere: a tanuló saját lelki konstellációja, kora, képességei és érdeklődései körén *belül* felmerült *kérdések* alakjában lássa a tanulmányi anyagot, nem olyannak, amint az készen, eredményképpen a tanító elméjében van; hanem belőle csak annyit és csak azt a lényegét, melyet képességei és lelki konstellációja szerint valóban kérdésesnek érez. E tekintetben Dewey helyezte éles megvilágításba a tanuló munkáját, mikor hangsúlyozta, hogy a tanulás legjobb módszere a problémalátás és problémafeldolgozás. A tanító munkája e téren ismét csak a *segítés* és irányítás lehet, abban merül ki mintegy; nem kész ismeretek változatlan átadása a cél, hanem az aktív szellemi munka. Az egyéni értelmi szintből, érdekből fakadó, s ezáltal ösztönzést nyújtó szellemi tevékenység. Goethe mondása lebeghet e tekintetben szemünk előtt, mikor a régebben is hangsúlyozott »öntevékenység-elvet«<sup>1</sup> ujrászűletni látjuk: a régiek szellemi kincseit *ujra meg kell szerezni* a növendéknek, hogy valóban az *övé* legyen, azaz szellemébe beleorganizálódhasson. Ez pedig csakis személyes, énes tevékenységgel történhetik. A segítség-mankókat a szellemi életre ébresztett tanuló csakhamar elveti, ha érdeklődése az ismeretszerzés *hajlamává* (vagy nemes szenvedélyévé) válik. — Az ilyen egyéni munka egyúttal *jellemfejlesztő* is, tökéletesítő, mert kitartást, az igazság önzetlen szolgálatát, altruizmust, a tények előtti meghajlást, a felelősséget szükségessé, szükségletté és élménnyé teszi. (Az élménynyújtás is benne van a modern nevelés programjában s egyúttal az egyéni munkának jellegzetességei közé is tartozik.) Ebből a szempontból a *kézimunka* nagy nevelő értéke is kiviláglik. — b) A cselekvő iskola *spontán tevékenységet* követel meg a növendéktől. A spontaneitás a lelki energiának s lelki mozgásoknak *belülről* eredő indításokat nyújtó alapja. Amíg a növendék tevékenységének *célja* csak kívülről ráoktrojált cél, — csak a nevelő által kívánt cél, mely a növendék belső világától idegen s abba szervesen bele nem organizálódott, vagy nem belőle ébredt, addig cselekvése nem lesz spontán, azaz igazán értékes cselekvés. A cselekvés-



nek kezdete és vége a növendék természetes lelki mozgásaiban legyen: ez a spontaneitás a gyakorlatban. Nem szabad e téren félnünk a »túlzó naturalizmus« vádjától, mikor ily spontaneitáskövetelményeket támasztunk: mert maga a növendék *természetes* lelki fejlődése is elvezet az »altruista fordulathoz« (Boda), ahhoz az átalakuláshoz, mikor a gyermek teljesen alanyi érdekű s érdekeltsgű lényből átalakul, tapasztalásai s belátásai során, objektívabb lénnyé, aki érzi és tudja, hogy éppen nagyobb sikerű önérvényesítése s önfenntartása végett tisztelnie kell bizonyos áthághatatlan korlátokat: az igaznak, a realitásnak, a társas életből eredő követelményeknek végső korlátait. A szabálytudat már a gyermekek játékaiban is megnyilatkozik; s a szabályok tudata helyt ad később, még pedig a természetes fejlődés során is, az erkölcsi követelmények és szabályok tudatának. És azonfelül: nem vezet a spontánul természetes kifejlődésnek és cselekvésnek elve veszedelmes és egyoldalú naturalizmushoz azért sem, mivel tudjuk, hogy a növendék spontaneitása *egyedül* nem vezet el mindahhoz a *művelődési anyag*hoz, melyet el *kell* sajátítania, hanem a spontán érdeklődés mellett egy más rugónak is kell működnie a szellemi képzés egész folyamán: ez a szellemi értékek (igazságok, kulturakörök, művészetek, történelem, természeti ismeretek) bennrejlő, autonóm természetéből fakadó *követelés*. Az igazságok és értékek *mindnyájan* »követelik«, hogy megismertessenek és elismertessenek. A növendék előtt kitárul az egész szellemi világ és érvényesülni akar benne és általa. Ez sokkal nagyobb körű »kellés«, »követelés«, mint amekkorát a tanuló érdeklődésköreinek tere önmaga szerint felölel: viszont *képes* felölelni, ha az igazság elve szerint halad és szellemi tevékenysége felébredt. — c) Ilyen értelemben fogva fel a *cselekvő és cselekedtető* nevelést, látjuk, hogy az egyúttal az *alkotó munkára* való neveléssel is egyjelen-tésű. Az alkotó munkához szükséges egyszersmind, a fentebbi lelki követelményeken (egyéni, spontán cselekvés) kívül, különlegesen: a *fantázia* tevékenysége is. A fantázia, mely lényegében *kombináló* tevékenység, mutatja be képzet- és gondolatösszetevéseiben s felbontásaiban azokat a lehetőségeket, melyeket egy-egy kérdés, egy-egy probléma, egy-egy valóságsemlét méhében hordoz. A sok lehetőség közül a legjobbat, legmegfelelőbbet, az igazat kiválasztani: ez már az értelem munkája. De az értelem választásának alapot nyújtani: ez a fantázia dolga. »Alkotni« tehát a lelki élet egész körében, de különösen az értelmi élet területén csak a fantázia előzetes munkája nyomán lehet. Természetesen csak az oly fantázia jöhet itt tekintetbe, mely a dolgok lényegeire irányul, mélyebb alapokat s átfogó szintéziseket nyújt kombinációiban, vagyis a magasértékű képzetet, míg a játékos, gyermekes, felületeken maradó s irreálisítasokat teremtő bizarr fantázia, bármily élénk legyen is, az iskolának és a szellemi tökéletesedésnek és haladásnak nem válha-

tik hasznára. Az »alkotások« akkor igazi alkotások, ha bennük a lényegeket, az igazságot, a dolgok mélyeit s nagy átfogásait látjuk megcsillanni (v.ö. Boda: A zseni kérdéséhez. 1932.). A cselekvő iskola, mikor az alkotó munkára kíván ösztönzésekkel szolgálni, nagy súlyt helyez tehát az ily értelemben tekintett fantázia nevelésére is. A fantázia jól irányított gazdagsága: ez az ő ideálja.

6. A lélektan *szolgálni* kívánja a nagy ügyet, a nevelés ügyét abban, hogy feltárja az emberi és gyermeki lélek valódi természetét, s levonja belőle azokat a következtetéseket, melyek a nevelés igazibb, emberibb, lelkibb irányba való terelését előmozdíthatják. Sok gondolat merül fel benne, mely egyszerre új is, meg régi is; sok olyant felszínre vet a pszichológia lázas munkája, mely ötletszerűen s intuíciókban eddig is élt már a nevelői tevékenységben; ezeket öntudatosítani, tudományos fogalmazásba szorítani, kritikának alávetni s belőle a szent ügynek, a nevelésnek minél nagyobb hasznot biztosítani: ezt tekinti feladatának. A nevelők feladata viszont az, hogy a gyakorlat és az elmélet folytonos bírálatával kísérjék a törekvéseket s gondolatokat, — mert hiszen nem minden jó, ami új s nem minden rossz, ami régi; és a kritika után vegyék fel az értékes eszméket és indítékokat nevelői tevékenységükbe, művészetükbe!

Várkonyi Hildebrand

## A helyes magyarság kérdése módszeres megvilágításban

Nyelvében él a nemzet. Nem véletlen, hogy ez a szállóige a XVIII. és XIX. század fordulóján keletkezett, abban az időben, mikor nemzeti létünk megfoghatkozott és veszedelemben forgott. Sokan úgy gondolták, hogy a magyarság betöltötte történeti hivatását, és sorsa a lassú, de biztos haldoklás. Ez a hiedelem onnan eredt, hogy őseink nyelve pusztulásnak indult, mert csak a műveltségben elmaradt szegény jobbágnép használta. A köznemesség a latin nyelvért lelkesedett, a főurak franciául beszéltek, a városi polgárság többnyire német volt. Semmi más nem volt, ami a nemzeti elernyedésből kiragadtatta volna a magyarságot, csak az édes magyar nyelv. Ez nyitotta meg a nemzet számára a fejlődés lehetőségét, ez hozta lendületbe a magyarság élni akarását, ez állította a nemzeti célok szolgálatába legjobbjainkat, ez biztosította nemzetünk fennmaradását és gyarapodását.

Parlagon heverő nyelvünk nyomán keletkezett nemzetünk pusztulásának jóslata; nyelvünk művelésével és fejlesztésével